VISION OF LEARNERS IN THE 21ST CENTURY

Vision Statement

May 1996

Submitted to the
Training, Research and Evaluation Sub-committee and
Executive Committee of the SchoolNet Advisory Board

of

SchoolNet

Français

Your comments are most welcomed.
See at the end of the text, just before Appendix A.

VISION OF LEARNERS IN THE 21ST CENTURY

Vision Statement

May 1996

INTRODUCTION

Modern communication and information technologies are having an increasing impact on learning - how we learn, where we learn, when we learn, what we learn, what learning resources we have, and why we learn.

It is important that our learning systems are guided by a vision of learners and of the communities to which the learners belong and which they are helping to create.

To open a discussion of these questions, SchoolNet held a workshop on April 19-21, 1996 at the CIBC Leadership Centre in King City, Ontario. There were over 30 participants from across Canada, coming from schools, governments, universities and a variety of organizations.

The purpose of the workshop was to develop a Vision Statement on learners in the 21st Century: what assumptions we should make about the characteristics and beliefs of a successful learner and a supportive learning system, the pressures and tensions involved in developing such a system, the core values that we should hold about learning, some of the possible directions we can follow, and some elements of a vision of learners, learning communities and the learning systems which would support them.

The purpose of this Vision Statement is to help SchoolNet build a vision of learners in the 21st Century and the kinds of learning systems needed to support learners and their communities. It is based on discussions in the workshop and on further development of the ideas by a working group.

The Statement is a work in progress, addressed to learners, educators, parents, policy makers, business and community leaders, politicians and all who are interested in the important subject of learners, learning, and learning communities.

This Vision Statement is intended to invite participation in building a vision of the learner - the assumptions we are making, the core values guiding our vision, and the elements of this vision. Participation is also invited on the problems and tensions we must address and the alternative directions we might take.

SOME ASSUMPTIONS ABOUT LEARNING IN THE 21ST CENTURY

These are some assumptions and beliefs about what learning may look like in Canada in the coming century:

Characteristics of the Learning Community

- Canadian society values learning and fosters and supports lifelong learning in schools, in the work place, in communities and in families.
- Knowledge and learning are major foundations of the social and economic well-being of Canada and Canadians. Knowledge and wisdom are among the major assets of both individuals and communities.
- A just and effective learning community must provide adequate resources for learning and an equitable system for allocating these resources.

Characteristics of the Learners

- The process of learning is innate and lifelong. Experiences in childhood and youth lay the foundation for lifelong learning.
- For people of all ages, young and old, learning is an integral part of playing and working.
- People of all ages have a capacity to learn and this capacity is affected by various social, economic and physical conditions and situations.
- People have a variety of learning needs related to their personal interests, their families, their communities and their work. These needs include personal development, social and civic responsibility, cultural enjoyment, and continuing learning related to work and careers.
- People learn at different rates and in different styles, in different situations and at different times.

Characteristics of Learning Systems

- In a society undergoing significant and rapid changes, learning systems need to be accessible, flexible, responsive, diverse, and balanced in their policies and approach.
- An effective learning system presents learners with a variety of patterns of (a) institutional affiliation, (b) service by teachers and resource persons, and (c) access to technologies. These patterns vary according to the context, the kind of learning and the needs and style of the learner.
- Our learning structures and institutions - from preschool to university - are enhanced and extended by forming links and partnerships within the formal education community (e.g. with other schools) and with institutions, enterprises and associations outside the formal system (e.g. cultural institutions, media, business, community groups). The boundaries dividing school, work and community continue to dissolve and their activities mutually reinforce one another.
- Teachers will have new roles and responsibilities as institutional patterns and learning technologies evolve.
- Communications and information technologies are transformational technologies with powerful impacts on society and profound implications for learning and learning systems.
- An effective learning system enables (a) the participation of all sectors of society, including the private sector, (b) the wise management of resources, (c) the use of information technologies to amplify our efforts, (d) services which combine effectiveness and efficiency, and (e) an appropriate investment of resources in all forms of learning.
- The quality of the our learning systems and processes is enriched and improved by using the knowledge and skills we gain by experience, innovation and research.

SOME CORE VALUES GUIDING OUR VISION

What values should guide our vision of the learner and the learning community?

Core Values of Learning Communities

- **The Goal**. Active wisdom as the goal of education, the application of knowledge, skills and attitudes for the benefit of society as well as the individual
- **The Social Project.** Collaboration of all aspects of society - political, economic, cultural - to enhance learning, make it our central social project, and integrate it with life and meaningful work
- **Commitment**. A commitment by the community to provide adequate resources in order to sustain a learning society and the involvement of the entire learning community in the design of programs, based on shared goals and a better understanding of one another's needs

Core Values of Learners

- **The Aim**. The development of active wisdom by acquiring a broad set of literacies, including language, mathematics, science, technology and culture
- **Responsibility**. The responsibility of learners for their own learning, their participation in learning activities, their exercise of choice, as well as their responsibility to apply their learning for the benefit of others
- **Values**. Recognition of the importance of values, attitudes, commitments, moral sensitivity, and spirituality to the integral development of the person and the common good of society

Core Values of Learning Systems

- **Diversity**. Recognition of and support for the diversity of the learning needs of people, reflecting their origins, ethnic background, language, talents, social conditions, and future aspirations
- **Special Needs**. Sensitivity to and support for the particular needs of certain groups such as Aboriginal people, recent immigrants, the poor, those who have suffered exclusion and discrimination, the gifted, and those who live with special physical, social, psychological and learning challenges
- **Access and Equity**. Wide access to learning, equity of treatment and diversity of service for all learners, regardless of background, circumstances or special need.
- **Wise Use of Technology**. Discerning use of technologies to enhance learning, in conjunction with teachers and institutions, and within a rich array of teaching/learning experiences

- **Quality**. Commitment to the highest quality of learning and service to learners

- **Research**. Priority to research in such fields as learning theory, effective teaching, information technologies, communication and many other areas, and to linking research findings to learning policy and practice

- **Teachers**. Recognition of the vital role of teachers in the learning system and their increased importance in developing and implementing new visions of the learning society

- **Diverse Careers**. Recognition that many learners will pursue rewarding careers and vocations in trades, crafts and services that are not directly connected with high technology and advanced academic learning

INTERCONNECTED LEARNING COMMUNITIES

After reviewing a number of possible visions that are briefly described in Appendix B, consensus emerged on a vision of interconnected learning communities.

This vision is based on the principle that diverse learners need diverse learning systems.

Two educational metaphors are blended:

- the global learning village which fosters local community support, stimulation and collaboration, making use of institutions and teachers (both broadly defined) to provide identity and meaning, caring and belonging;

- the information highway which links learners and communities through affordable technologies with other learning villages and resources around the world, providing variety and scope, possibilities and choices.

Learning follows a developmental sequence from childhood through adulthood and maturity. We begin in families and communities where we learn our sense of personal identity, language, and cultural heritage. As time goes on, we interact more and more with other learners in the community, in learning institutions, and in other kinds of institutions. We make more use of technology and communication to expand our visions and range of knowledge.

As our learning and development increase, we learn to discern meaning from information and to expand our understanding of other communities in our country and around the world. We merge local and global approaches to learning and, with the guidance of teachers, we develop maps which help us maintain our roots and proceed on our journey.

If we visualize the learning community as one which:

- is compassionate

- values, fosters and supports learning
- provides adequate resources
- has shared goals
- includes all members of society;

and if we visualize learners as persons who:

- should assume responsibility for learning
- live in a period of rapid change
- will be lifelong learners
- will have a variety of learning needs
- have needs different from other learners
- need a variety of experiences, services, and structures
- should learn both alone and in common with others
- need a balance of learning experiences
- blend learning, working and playing;

then the learning system to support this learner should be

- responsive
- adaptable
- respectful of diversity
- empowering
- accessible
- lifelong
- linked with community and reality
- affordable.

A new learning system for the future would involve changes in all the interconnected elements of the system: the framework of structures and funding; the processes of curriculum, instruction and assessment; the modes of access including institutions, teachers and technology; and the rationale for the system based on research and evaluation. Many of these changes are now occurring in different places and in different ways. What they need is a guiding vision to shape them and to integrate them.

Framework

1. Structures are more varied with less emphasis on hierarchies and more on intersecting networks. Some networks are based on location (integrated school/community services), diversity of background (rural and urban schools, links among different kinds of communities) or community of interest (e.g. current centres of excellence).

2. Governance is based on the concept of the "learning community," participation of all members of the community in the decision-making processes. The role of political and professional leadership is to promote a common vision, guarantee respect for rights and quality of service, and stimulate progress.

3. Funding is diversified but equity is protected by sharing resources among all members of the community. New approaches to funding and resource allocation need to be explored.

Processes

4. Curriculum is typically built around learning outcomes or common essential learnings, clearly defined knowledge, skills and attitudes together with standards of expectation; basic education stresses multiple literacies, thinking, feeling, ethical behaviour, problem based programs, and applications of learning in work and life.

5. Instructional design links outcomes to assessment and stresses both individual learning (projects, independent study) and cooperative learning (peer teaching and collaboration); emphasis is on (a) constructing meaning, (b) skill mastery and (c) interpersonal relationships.

6. Assessment includes evaluation of prior learning (e.g. pretests, challenge for credit, recognition of life experiences of adults) and alternative forms of assessment (e.g. portfolio, performance and authentic assessment).

Modes of Access

7. Institutions provide resources and services in a structured learning environment with an ethos supportive of learning individually and in groups; attendance involves different forms of contact but not necessarily full-time physical presence, and learners may "attend" many institutions simultaneously. Schools, colleges and universities are linked with other formal learning institutions and with institutions outside the formal system (museums, libraries, science laboratories, business, and community centres). The effectiveness of institutions is defined in various ways, according to both the nature of their results (academic, personal) and the quality of their environment (security, resources, quality of teaching, student life, community links, etc.).

8. Teachers continue to be the main learning professionals, acting as guides, organizers, leaders, resources, program designers and facilitators of learning - and as models of educated persons. Many teachers work in schools, while many others exercise their profession as independent consultants, in government agencies, private enterprise or in community services. Some roles now filled by teachers are assumed by non-professionals and paraprofessionals. As teacher roles evolve, there are important implications for the definition of teacher, teacher education, professional development, working conditions and professional associations.

9. Technology dramatically expands access to learning, enriching the resources and expertise available to all learners, and expanding services to those whose access to resources is restricted or who are not well served by present structures. "Distance" education, independent study, and "following programs" are alternative means of learning. Learning becomes separated from time (schedules, duration as a measure of achievement) and place (classrooms, schools and universities).

Rationale

10. Research provides the intellectual basis for learning systems; if our learning systems are the best we know how to design and our learning services are the best we know how to offer, then research must enlighten policy and practice and the links among research, policy and practice must be strengthened.

11. Evaluation provides feedback to learning systems, institutions, teachers and learners on whether we are learning the right things (as indicated by our state of knowledge in different fields), how well we are learning (in terms of efficiency and effectiveness) and the degree of match between learning services and learner needs. Current efforts to develop learning indicators are a step in this direction.

Almost all of these initiatives are occurring today. Many are moving us in the direction of a new vision of the learner and learning; some need rethinking and modification but still appear promising.

There are two important questions:

- How can a vision of the future of learning and the learner continue to be developed?
- How can these elements be integrated into a coherent yet open vision?

TAKING IT FROM HERE

A vision is a set of ideas, based on certain values, that requires leadership skills to develop, to win support, and to implement.

Visions do not become realities unless someone gives them life. Any vision of the learner and the learning community - however clear, imaginative or attractive - will continue to be little more than a dream unless it finds sponsors with leadership and will, goals and resources, foresight and skill.

Working and thinking together, SchoolNet, educators, governments, business leaders and community groups are capable - with our present knowledge, resources and technology - of providing all Canadians with a learning environment that is the best in the world, a defining feature of our society, and a rich resource for all Canadians.

In the process of developing this vision statement, we have created a community, a family of educators, with a common concern and we have begun a process which will be ongoing and can be accessed through SchoolNet.

The work continues!

On behalf of the participants in the Workshop on Vision of the Learner in the 21st Century, held on April 19-21, 1996, at the CIBC Leadership Centre, King City, Ontario, sponsored by the Training, Research and

N.B. Special thanks on behalf of SchoolNet to Hubert Saint-Onge for facilitating the process and Norman Henchey for writing the drafts of this Vision Statement.

WORKING GROUP

Alain Breuleux (McGill)
Norman Henchey (McGill)
Thérèse Laferrière (Laval)
Marita Moll (Canadian Teachers' Federation)
Hubert Saint-Onge (CIBC)
Arie Van der Vlist (McGill)
Ted Wall (McGill)

Your comments: click here!

Appendix A: PROBLEMS AND TENSIONS

Our era requires substantial investment of society's resources in the learning community and profound changes in the role of learner and educator. As we move towards a new vision of learning communities and learners, we must acknowledge that certain problems, tensions and dilemmas will need to be addressed over the next few years. **Among them:**

- the complementary contributions of formal learning structures and informal approaches to learning
- the tension between the pressure of rapid change and the need for stability
- the importance of foresight and its difficulty in an age of unpredictability
- a desire to have a smooth transition to the future while recognizing our assumptions about learning and learning systems are changing in profound ways
- the imperative of providing real, not just token, access to learning services to learners of all ages, in a climate of limited resources and increasing competitiveness
- the balance of the social-interdependent nature of learning with the focus on the needs and interests of the individual
- the tension between our social institutions founded during the industrial era and the new styles of learning emerging with information technologies

- how to ensure that the use of technology for learning enhances our opportunities and empowers us, and does not dominate our lives
- the need to reconcile those who resist change in education, those who prefer moderate reform within existing assumptions and structures, and those who see the need for profound change
- the balance between creative entrepreneurship and community responsibility, between private and public interest
- the tension between centralization and decentralization, standardization and variety, public good and individual choice
- the tension between quality and standards on the one hand and equality and access on the other hand
- the balance between investing in education and investing in other public services, and the balance in the allocation of resources within the broad field of education (early childhood. elementary-secondary, post-secondary, adult and continuing education)
- the tension between viewing the education enterprise as a short-term business and/or political opportunity or as a long-term strategic investment in people.

Appendix B: POSSIBILITIES

Learning and learning systems may move in a number of possible directions. The vision presented in this statement must be assessed in terms of some of the major alternatives:

Business as Usual

We continue going as we are, relying on our existing assumptions, structures and labour-intensive ways of teaching and learning. Attempts continue to integrate technology into existing structures. Resources are limited and in many places decline, affecting learning quality and public confidence. Competition among schools and school systems intensifies. Is this approach serving individuals and society well at the present time? Can we provide quality learning services with the resources available? Are we missing opportunities to make creative use of the new technologies?

The Funnel

The range of opportunities narrows as technology and global competitiveness limit the job market to low-level service skills needing little education and high-level technical and managerial skills based on post-

secondary certification. For most of the population, a rewarding job is a scarce resource with few winners and many losers. What happens to the link between learning and career? What kind of learning is needed for those outside the job funnel? Can learning enlarge the funnel? Do we need new definitions of work and job?

Competing Systems

There is growing political conflict and economic competition for clients and funding, between the present education establishment and the virtual learning system of communications and information technologies in which teachers and institutions are of minor importance. Is such a conflict inevitable, built into the nature of competing philosophies? Would it be helpful or dangerous?

Appendix C: PARTICIPANTS IN THE WORKSHOP, APRIL 19-21, 1996

Mathew Baril, AIESEC Canada Inc., Toronto, Ontario
Monique Begin, University of Ottawa, Ottawa, Ontario
Jean-Baptiste Bergevin, Sillery, Québec
Alain Breuleux, McGill University, Montreal, Québec
Roy Dalebozik, McGill University, Montreal, Québec
Linda M. Harasim, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia
Norman Henchey, Montreal, Québec
Doug Hull, Industry Canada, Ottawa, Ontario
Dan Keating, OISE, Toronto, Ontario
Marcel Labelle, CECM, Montréal, Québec
Veronica Lacey, North York Board of Education, North York, Ontario
Thérèse Laferrière, Université Laval, Québec, Québec
Bob Logan, OISE, Toronto, Ontario
Rose-Alma McDonald, Assembly of First Nations, Ottawa, Ontario
Lisa McPhail, SchoolNet, Ottawa, Ontario
Marita Moll, Canadian Teachers' Federation, Ottawa, Ontario
Craig Montgomerie, University of Alberta, Edmonton, Alberta
Trevor Owen, York University, North York, Ontario
Chad Park, AIESEC Canada Inc., Toronto, Ontario
David Porter, Open Learning Agency, Burnaby, British Columbia
John Pringle, Claremont Secondary School, Victoria, British Columbia
Tom Rich, Department of Education and Culture, Halifax, Nova Scotia
Hubert Saint-Onge, CIBC Leadership Centre, King City, Ontario
Jean-Pascal Souque, Conference Board of Canada, Ottawa, Ontario
Arie Van der Vlist, Terrace Vaudreuil, Québec
A.E. (Ted) Wall, McGill University, Montreal, Québec
Harvey Weir, Memorial University, St. John's, Newfoundland
Howard L. Yeager, University of Calgary, Calgary, Alberta

Apprendre au 21e siècle

English

Énoncé de perspectives sur les apprenantes et les apprenants

Introduction

Les technologies modernes de l'information et de la communication sont susceptibles d'affecter en profondeur tous les aspects liés de près ou de loin à l'apprentissage : les styles et les contenus d'apprentissage, mais aussi les conditions dans lesquelles il s'accomplit, de même que les ressources qui y sont attachées.

Dans cette perspective, n'est-il pas souhaitable que nos systèmes d'apprentissage s'élaborent à partir de la conception que nous nous faisons des apprenantes et des apprenants ainsi que de leurs milieux respectifs?

Dans le but d'entamer une discussion sur ces questions, Rescol a tenu un atelier de travail, du 19 au 21 avril 1996, à King City au Centre de leadership de la banque CIBC. Plus d'une trentaine d'intervenants, issus des milieux scolaires, universitaires et gouvernementaux, ainsi que différentes organisations ont participé à cet événement pancanadien.

L'objectif de cet atelier était de jeter les bases d'une définition des apprenantes et des apprenants à l'entrée du 21e siècle en formulant certaines hypothèses susceptibles de décrire les caractéristiques d'un apprenant en situation de réussite et d'un système d'apprentissage efficace, les pressions et les tensions inhérentes à la mise en place d'un tel système, les valeurs fondamentales que nous souhaiterions voir adopter dans le domaine de l'apprentissage et, enfin, quelques-unes des directions que nous pourrions emprunter.

Le présent document est un instrument de travail mis à la disposition des intervenants des différents milieux de l'éducation qui s'interrogent sur la transformation des conditions d'apprentissage que permet aujourd'hui le développement de la technologie, et sur la manière d'y répondre adéquatement.

Ce projet s'adresse aux apprenantes et aux apprenants, aux éducatrices et aux éducateurs, aux parents, aux instances décisionnelles, aux porte-paroles de la communauté et des affaires et à tous ceux et celles qui s'intéressent à l'acte d'apprentissage dans ses différents aspects.

En sa qualité de projet, il sollicite la contribution de tous les intervenants intéressés à partager une vision de l'apprenant qui puisse guider les gestes des uns et des autres : quelles hypothèses devrions-nous formuler, quelles valeurs devraient orienter notre démarche, quelles pourraient être les composantes essentielles de ce projet, quels problèmes ce dernier soulève-t-il? comment pouvons-nous les résoudre? telles sont les questions auxquelles nous devons essayer de répondre.

A. De l'apprentissage au 21e siècle

Quelques essais de définition :

1. ***Caractéristiques des communautés d'apprentissage***

a) La société accorde un appui inconditionnel à l'éducation, tant au sein de la communauté et de la famille qu'à l'école et au travail.

b) L'apprentissage et la connaissance sont les fondements du bien-être social et économique. Le savoir et le jugement font partie de ces biens essentiels aux individus et à leurs communautés.

c) Le milieu d'apprentissage, équitable et dynamique, fournit les ressources adéquates à ses membres et dispose d'un juste système de répartition des ressources.

2. ***Caractéristiques des apprenantes et des apprenants***

a) Apprendre est un processus inné et continu. Les expériences de la petite enfance et de la jeunesse sont les fondements d'une démarche cognitive qui se poursuit tout au long de la vie.

b) Apprendre s'effectue à tout âge, aussi bien dans le jeu que dans le travail.

c) La capacité d'apprendre est étroitement liée aux conditions sociales, économiques et matérielles que connaissent les individus.

d) Les besoins des individus sont en étroite relation avec leurs intérêts personnels, familiaux, sociaux et professionnels. Ces intérêts répondent à des exigences fondamentales tel que le développement de la personne, du sens civique, de la culture et de la formation professionnelle.

e) Chaque individu apprend à un rythme et selon un style qui lui est propre.

3. ***Caractéristiques des systèmes d'apprentissage***

a) Dans une société soumise en permanence à des transformations significatives, les systèmes d'apprentissage devraient être accessibles, souples, réceptifs aux besoins de leurs utilisateurs et stables tant dans leur approche que dans leurs politiques.

b) Un système d'apprentissage efficace est celui qui offre à ses membres différents modèles a) d'affiliations institutionnelles, b) de services pédagogiques c) d'accès à la technologie. Ces modèles tiennent compte de la nature de l'apprentissage et du contexte dans lequel celui-ci se situe ainsi que des particularités des besoins de l'apprenant.

c) Les institutions et les structures scolaires, de la maternelle à l'université, s'enrichissent en raison des liens de partenariat qui se tissent, d'une part à l'intérieur de la communauté éducative, (par exemple avec d'autres écoles), d'autre part avec les institutions culturelles, les entreprises privées, les médias et les groupes communautaires qui opèrent en périphérie. Les frontières séparant l'école du milieu de travail et de la communauté s'effacent peu à peu au profit d'un renforcement mutuel de chacune de ces instances.

d) L'évolution des modèles institutionnels et des technologies liées à l'apprentissage engendre une modification du rôle et des responsabilités des enseignants.

e) Les technologies de la communication et de l'information, de type transformationnel, ont une portée considérable sur la société et, par le fait même, des conséquences importantes sur l'apprentissage et les systèmes d'apprentissage.
f) Un système d'apprentissage efficace favorise a) la participation de tous les secteurs sociaux, y compris le secteur privé, b) une sage gérance des ressources, c) l'usage des technologies de l'information au service du développement des individus, d) des services associant compétence et efficacité, et e) un investissement approprié des ressources dans tous les domaines de l'apprentissage.

g) La qualité de nos systèmes d'apprentissage découle d'une utilisation judicieuse des connaissances acquises par l'expérience, l'innovation et la recherche.

B. Quelques valeurs fondamentales

Quelles valeurs pourraient guider notre conception des apprenantes, des apprenants et des communautés d'apprentissage?

1. *Principales valeurs des communautés d'apprentissage*

a) Quant aux buts à atteindre : un jugement éclairé, soit une application pertinente des savoirs, telle qu'elle puisse répondre au mieux-être des individus et des communautés.

b) Quant à la nature du projet social : la collaboration des différents secteurs sociaux (politique, économique et culturel) de façon à situer l'apprentissage au coeur du projet communautaire et ainsi de l'associer à une vie productive et à un travail signifiant.

c) Quant à l'engagement social requis : la mise en commun des ressources de la communauté et la participation des apprenantes et des apprenants au service du développement des connaissances et des personnes.

2. *Principales valeurs des membres de la communauté d'apprentissage*

a) Quant à l'objectif visé : le développement d'un jugement éclairé par l'acquisition de compétences multiples, tels que le langage, les mathématiques, les sciences, la technologie et la culture.

b) Quant à la responsabilité sociale des membres : la prise en charge de leurs apprentissages, c'est-à-dire leur participation active aux activités d'apprentissage, l'exercice de leur capacité de choix et, enfin, le partage de leurs connaissances au sein de leurs communautés d'apprentissage.

c) Quant aux gestes à poser : ils traduiront l'importance accordée à certaines valeurs, aux attitudes, au sens moral relatifs au développement intégral des personnes et de leurs communautés.

3. *Principales valeurs à la base des systèmes d'apprentissage*

a) Quant à la diversité des besoins : reconnaissance et soutien de la diversité des besoins d'apprentissage compte tenu des origines, de la culture, de la langue, des habiletés, des conditions sociales et des aspirations des individus.

b) Quant à la façon de répondre aux besoins particuliers : approche attentive et soutien à l'égard des besoins de tous ceux et celles qui doivent quotidiennement surmonter une condition physique, sociale, psychologique et intellectuelle particulière.

c) Quant à l'accessibilité et au partage des ressources : l'accès le plus large possible à l'éducation, l'équité du traitement et la diversité des services pour tous, sans égard aux différences sociales ou culturelles.

d) Quant à l'usage de la technologie : un usage rationnel, apte à stimuler et à soutenir l'apprentissage, en relation étroite avec les pédagogues et les établissements éducatifs.

e) Quant à la qualité des systèmes d'apprentissage: un engagement à offrir le meilleur apprentissage et les meilleurs services possibles aux apprenantes et aux apprenants.

f) Quant à la nécessité de la recherche : priorité aux théories de l'apprentissage, aux stratégies pédagogiques, à la communication, aux technologies de l'information et utilisation des résultats de la recherche dans les politiques et les pratiques de l'apprentissage.

g) Quant à la place des enseignantes et des enseignants : reconnaissance du rôle essentiel des enseignantes et des enseignants au sein des systèmes d'apprentissage ainsi que dans le développement et l'implantation de nouveaux modèles d'apprentissage.

h) Quant à la diversité des carrières des apprenantes et des apprenants : reconnaissance de la disparité des orientations professionnelles des apprenantes et des apprenants (commerces, métiers, etc.) et, par le fait même, de la diversité de leurs aptitudes et de leurs besoins.

Note : Voir appendice B.

C. Des communautés d'apprentissage interreliées

1. *Eléments de définition*

Les hypothèses soulevées à l'appendice B laissent entrevoir un consensus autour de la nécessité de créer des communautés d'apprentissage interreliées.

La vision qui en découle reconnaît à sa base le principe selon lequel des apprenantes et des apprenants différents ont besoin de différents sytèmes d'apprentissage.

a) Deux métaphores de l'éducation ici se fusionnent :

- celle du *village* global qui, comme milieu d'apprentissage, met l'accent sur l'appui, la stimulation et la collaboration fournis par la communauté locale, et compte sur les établissements d'enseignement et

les pédagogues (au sens le plus large) pour aider à procurer les nécessaires sentiments d'identité, d'appartenance et de soutien ainsi que la sollicitude et le soutien requis.

- celle de l'*autoroute* de l'information qui évoque la possibilité que chaque *village* puisse entrer en relation avec d'autres villages, accéder aux ressources disponibles et assurer ainsi aux apprenantes et aux apprenants une plus grande liberté de choix.

b) L'apprentissage est un processus continu. La formation de la personne commence d'abord au sein de la famille et de la communauté immédiate. La conscience et le langage se développant et les besoins se complexifiant, nous en venons à établir des relations de plus en plus développées avec la communauté, plus particulièrement au sein des établissements d'enseignement. Nous faisons alors appel à la technologie et à la communication afin d'accroître l'étendue de nos connaissances.

c) La formation de la personne s'intensifiant, nous sommes alors en mesure de mieux comprendre le monde qui nous entoure. Nous sommes désormais capables de mettre en relation les perspectives locale et globale de l'apprentissage et, avec l'aide des enseignantes et des enseignants, de poursuivre une démarche qui puisse s'effectuer dans le sens de nos valeurs culturelles.

2. *La communauté d'apprentissage*

2.1 Si, d'une part, nous nous représentons la *communauté d'apprentissage* comme un milieu qui

a) fait preuve de compassion
b) valorise, encourage et soutient l'apprentissage
c) fournit les ressources adéquates
d) partage des buts
e) rassemble tous les membres de la société

2.2 Si, d'autre part, nous nous représentons l'*apprenante* ou l'*apprenant* comme une personne qui

a) doit assumer la responsabilité de ses apprentissages
b) vit dans un monde en continuelle transformation
c) ne cessera jamais d'apprendre
d) exprimera divers besoins de connaître
e) a des besoins qui lui sont propres
f) aura besoin d'une variété d'expériences, de services et de structures
g) devra apprendre parfois seule, parfois en groupe
h) devra faire des apprentissages de différentes natures
i) conçoit l'apprentissage aussi bien dans le jeu que dans le travail

2.3 Alors le *système d'apprentissage* susceptible de répondre aux besoins d'un tel apprenant devrait être

a) attentif
b) souple
c) respectueux de la diversité
d) source de développement
e) accessible
f) présent tout au long de la vie

g) en liaison avec les réalités et les communautés
h) peu coûteux

L'avènement d'un nouveau système d'apprentissage entraînera des changements au sein de tous les éléments du présent système, à savoir le cadre structurel et le cadre de financement, les procédés d'élaboration du curriculum ainsi que ceux relatifs à la formation et à l'évaluation, les modes d'accès aux établissements, aux pédagogues et à la technologie et, enfin, les fondements mêmes d'un système qui repose sur la recherche et l'évaluation. De tels changements voient le jour un peu partout actuellement. Ce qu'il faut maintenant, c'est que les communautés les modèlent dans le sens de leur projet de façon à pouvoir les y intégrer.

3. *Le cadre structurel et de financement*

a) Les nouvelles structures sont plus variées, délaissant quelque peu la hiérarchisation au profit de la complémentarité des réseaux. Plusieurs réseaux sont situés sur les lieux mêmes (tels les services intégrés pour l'école et la communauté), d'autres reflètent la diversité des situations (écoles rurales et urbaines), différents types de communauté ou des intérêts communs (par exemple, les centres d'excellence).

b) La direction est guidée par la notion de <<communauté d'apprentissage>>, laquelle inclut la participation de tous les membres de la communauté au processus décisionnel. Le leadership politique et professionnel est orienté vers la promotion d'une vision partagée par les membres, le respect des droits de chacun, la qualité des services, favorisant ainsi un développement harmonieux du système.

c) Le financement est diversifié, mais l'équité est assurée par le partage des ressources entre tous les membres de la communauté. Il devient toutefois nécessaire d'envisager de nouveaux modes de financement.

4. *Les procédés*

a) Le curriculum est construit à partir des objectifs fondamentaux et des profils de sortie, d'un savoir clairement défini, des attitudes et des compétences mesurées par des conditions standard de rendement; l'éducation de base met l'accent sur différentes disciplines, différentes manières de penser, de ressentir, de se comporter, mais aussi sur les programmes basés sur la résolution de problèmes, de même que sur l'application des connaissances dans le travail et la vie courante.

b) Le projet pédagogique met en relation les objectifs centrés sur les résultats avec l'évaluation et s'intéresse aussi bien à l'apprentissage individuel (projets, études libres) qu'à l'apprentissage coopératif (enseignement par les pairs et collaboration); l'accent est mis sur a) la construction de sens, b) la compétence du maître et c) les relations interpersonnelles.

c) L'évaluation comprend aussi bien la mesure des connaissances acquises (tels que pré-tests, reconnaissance de l'expérience des adultes) que l'appréciation du portefolio et de la performance réelle.

5. *Modes d'accès*

a) Les établissements d'enseignement dispensent leurs services au sein d'un milieu éducatif structuré et privilégient une approche qui favorise l'apprentissage individuel ou en groupe. La présence aux cours ne correspond pas nécessairement à une présence physique à plein temps. De fait, les étudiantes et les étudiants peuvent fréquenter plusieurs établissements simultanément. Les écoles, les collèges et les universités sont, en effet, en relation avec d'autres lieux du savoir qui, parfois, relèvent d'autres systèmes que le système éducatif proprement dit, tels les musées, les bibliothèques, les laboratoires scientifiques et industriels et les centres communautaires. L'efficacité des établissements se traduit à la fois par la nature de leurs résultats (académiques, personnels) et la qualité de leur environnement (la sécurité, les ressources, la qualité de l'enseignement, la vie étudiante, les liens avec la communauté, etc.).

b) Les enseignantes et les enseignants, qui continuent d'être les spécialistes de l'apprentissage, exercent tour à tour le rôle de coordonnateurs, de chefs d'équipe, de mentors, de guides, de concepteurs de programme, et sont considérés comme des modèles dans leur rapport aux savoirs. Plusieurs d'entre eux travaillent dans les établissements scolaires tandis que d'autres agissent comme consultants indépendants dans les agences gouvernementales, au sein de l'entreprise privée ou des services communautaires. Par ailleurs, certains des rôles qui leur étaient jusque-là réservés sont désormais confiés à des non-professionnels et à des paraprofessionnels. La transformation du rôle de l'enseignant entraîne d'importantes modifications au plan du statut de celui-ci, de sa formation, de son développement professionnel et de ses conditions de travail.

c) La technologie permet un accès de plus en plus grand à la connaissance, donnant lieu à un accroissement des ressources et des compétences disponibles mises à la disposition de toutes les apprenantes et de tous les apprenants, procurant des services à ceux dont l'accès aux ressources est restreint ou qui seraient desservis par les structures en place. La formation à distance, les études libres et les programmes pré-enregistrés constituent des méthodes d'apprentissage parallèles. L'apprentissage n'est plus lié au temps (l'horaire et la durée comme mesure de performance) et à l'espace (classes, écoles et universités).

6. *Les fondements*

a) La recherche est à la base de la conception des systèmes d'apprentissage. Si nos systèmes d'apprentissage sont les meilleurs que nous puissions concevoir et les services liés à l'apprentissage les meilleurs que nous puissions offrir, alors la recherche doit informer les politiques et les pratiques, et les liens entre la recherche, les politiques et les pratiques doivent être resserrés.

b) L'évaluation informe les systèmes d'apprentissage, les établissements, les enseignantes et les enseignants et les apprenants sur la pertinence des savoirs dispensés, (tel que l'indique l'état de nos connaissances dans différentes disciplines) mais aussi sur l'assimilation de ce savoir (en termes d'efficacité et de rendement) ainsi que sur la force des liens existant entre les services liés à l'apprentissage et les besoins des apprenantes et des apprenants. Les efforts actuels visant à mettre au point des indicateurs de performance constituent un pas dans cette direction.

La majorité des initiatives qui viennent d'être décrites sont en voie de réalisation. Plusieurs d'entre elles nous conduisent vers une nouvelle vision de la personne qui apprend et devront être repensées et modifiées, mais elles demeurent néanmoins intéressantes.

Deux questions se posent : de quelle manière une vision future de l'apprenante et de l'apprenant ainsi que de l'apprentissage peut-elle continuer à se développer? Comment parvenir à intégrer tous ces éléments au sein d'une vision ouverte et cohérente?

D. Et maintenant!

Une vision est un ensemble d'idées reposant sur certaines valeurs, dont le développement et la mise en pratique font appel à certaines compétences.

En effet, une vision ne devient réalité que dans la mesure où quelqu'un lui donne vie. Si claire, si originale et si attrayante qu'elle soit, toute vision de l'apprenante et de l'apprenant ainsi que de la communauté d'apprentissage ne peut être qu'un rêve à moins qu'elle ne trouve des émissaires dynamiques et volontaires, visionnaires et compétents, capables de se fixer des buts et disposant de suffisamment de ressources pour la réaliser.

Réfléchissant et travaillant ensemble, nous sommes tous capables, Rescol, éducatrices et éducateurs, gouvernements, milieu des affaires et groupes communautaires, compte tenu des ressources, de la technologie et des connaissances dont nous disposons, de fournir à toutes les personnes du Canada un milieu d'apprentissage de grande qualité, signe distinctif de notre société et ressource de premier plan.

Au fur et à mesure que s'est élaboré ce document, nous avons en quelque sorte créé une communauté dans laquelle les membres se sont regroupés autour d'un intérêt commun. Nous avons amorcé un processus qui ne cesse de se poursuivre et auquel Rescol donne accès.

Le travail continue!

Au nom de tous ceux et celles qui ont participé à l'atelier de travail intitulé *Vision de l'apprenante et de l'apprenant au 21e siècle*, tenu du 19 au 21 avril 1996 au Centre de leadership CIBC à King City en Ontario et financièrement appuyé par le sous-comité de formation, de recherche et d'évaluation de Rescol.

N.B. Remerciements particuliers de tous les participants et de toutes les participantes à Hubert Saint-Onge pour avoir facilité le processus, à Norman Henchey pour avoir rédigé les différentes versions du présent document et à l'Équipe *TACT* (Jean-Baptiste Bergevin, Pascaline Gerardin et Thérèse Laferrière) pour en avoir assuré l'interprétation en contexte francophone.

GROUPE DE TRAVAIL

Alain Breuleux (McGill)
Norman Henchey (McGill)
Thérèse Laferrière (Laval)
Marita Moll (Canadian Teacher's Federation)
Hubert Saint-Onge (CIBC)
Arie Van der Vlist (McGill)
Ted Wall (McGill)

Pour vos commentaires: cliquez ici!

Appendice A : PROBLÈMES ET TENSIONS

Notre ère requiert un investissement substantiel des ressources de la société au sein des communautés d'apprentissage et de profonds changements dans le rôle de l'apprenant et de l'éducateur. À mesure que nous nous dirigeons vers une nouvelle vision des communautés d'apprentissage, des apprenantes et des apprenants, certains problèmes, certains dilemmes risquent de voir le jour dans les années à venir. Parmi ceux-ci, mentionnons :

. Les apports complémentaires des structures formelles d'apprentissage et des approches informelles.

. Les tensions engendrées par la pression et la rapidité des changements qui s'opposent au besoin de stabilité.

. L'importance de prévoir et les difficultés que cela pose à une époque d'imprévisibilité.

. Le désir d'une transition souple vers le futur au moment même où nous devons reconnaître que nos conceptions de l'apprentissage et des systèmes d'apprentissage changent en profondeur.

. La nécessité d'offrir un accès réel, non pas seulement symbolique, aux services éducatifs aux apprenantes et aux apprenants de tout âge dans un contexte de ressources limitées et de forte compétitivité.

. L'équilibre entre les exigences sociales que pose l'apprentissage et les besoins et les intérêts des particuliers.

. La tension entre les institutions sociales issues de l'ère industrielle et les nouveaux modes d'apprentissage apparaissant au moyen des technologies de l'information.

. Comment s'assurer que le recours à la technologie dans l'apprentissage desserve nos besoins, accroisse notre autonomie sans dominer nos vies?

. Le besoin de réconcilier ceux et celles qui résistent au changement, ceux et celles qui privilégient une réforme modérée à l'intérieur des structures actuelles et, enfin, ceux et celles qui croient à la nécessité de changements majeurs.

. L'équilibre entre un entrepreneurship créateur et la responsabilité de la communauté, entre l'intérêt public et l'intérêt privé.

. La tension entre centralisation et décentralisation, normalisation et diversité, bien public et choix individuel.

. La tension entre la qualité et les exigences d'une part, et l'égalité et l'accessibilité d'autre part.

. L'équilibre dans le partage des investissements entre le secteur de l'éducation et les autres services publics ainsi que dans la distribution des ressources à l'intérieur du champ éducatif (préscolaire-élémentaire, secondaire, post-secondaire, éducation aux adultes et formation continue).

. La tension résultant de deux conceptions de l'éducation, celle d'une entreprise à court terme et/ou au service des opportunités politiques, et celle d'une entreprise stratégique à long terme orientée vers le bien de la communauté.

Appendice B : POSSIBILITÉS

L'apprentissage et les systèmes d'apprentissage peuvent prendre des orientations diverses. La vision présentée dans ce document doit être évaluée en fonction des trois possibilités suivantes :

1. ***Le maintien de la routine***

Nous continuons comme par le passé, faisant appel à nos opinions, à nos structures et à nos façons de faire habituelles en ce qui a trait à l'apprentissage et à l'enseignement. Nous tentons d'intégrer la technologie aux structures actuelles. Les ressources sont limitées, voire déclinantes dans plusieurs cas, affectant la qualité de l'enseignement et la confiance de la communauté. La compétition s'intensifie tant au sein des écoles qu'au sein des systèmes scolaires. Cette façon de faire servira-t-elle les intérêts des individus et de la communauté? Serons-nous en mesure d'offrir des services d'apprentissage de bonne qualité avec les ressources dont nous disposons actuellement? Serons-nous capables de mettre les nouvelles technologies au service de l'innovation?

2. ***Le rétrécissement du corridor***

Les marges de manoeuvre se rétrécissent à mesure que la technologie et la compétitivité générale restreignent l'accès au marché du travail soit à une main-d'oeuvre non spécialisée, soit, au contraire, à une main-d'oeuvre hautement spécialisée. Pour une grande partie de la population, un travail valorisant devient une ressource rare. Il y aura peu de gagnants et beaucoup de perdants. Qu'adviendra-t-il de la relation entre apprentissage et travail? Vers quel type d'apprentissage devront s'orienter celles et ceux qui sont exclus du corridor de l'emploi? L'apprentissage pourra-t-il empêcher le rétrécissement du corridor? Devrons-nous repenser le sens des mots <<emploi>> et <<travail>>?

3. ***Des systèmes compétitifs***

Il existe, à l'égard de la clientèle et du financement, un conflit politique et une compétition économique qui vont croissant entre le système actuel de l'éducation et le système d'apprentissage virtuel des technologies de l'information et des communications au sein duquel les maîtres et les établissements d'enseignement en viendront à tenir une place moins importante. Un tel conflit, issu de conceptions diamétralement opposées, peut-il être évité? Est-il nécessaire ou dangereux?

Appendice C : PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

À L'ATELIER TENU DU 19 AU 21 AVRIL 1996

Mathew Baril, AIESEC Canada Inc., Toronto, Ontario
Monique Bégin, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario
Jean-Baptiste Bergevin, Sillery, Québec
Alain Breuleux, Université McGill, Montréal, Québec
Roy Dalebozik, Université McGill, Montréal, Québec

Linda M. Harasim, Simon Fraser Univesity, Burnaby, British Columbia
Norman Henchey, Montréal, Québec
Doug Hull, Industrie Canada, Ottawa, Ontario
Dan Keating, OISE, Toronto, Ontario
Marcel Labelle, CECM, Montréal, Québec
Veronica Lacey, North York Board of Education, North York, Ontario
Thérèse Laferrière, Université Laval, Québec, Québec
Bob Logan, OISE, Toronto, Ontario
Rose-Alma McDonald, Assemblée des Premières Nations, Ottawa, Ontario
Lisa McPhail, Rescol, Ottawa, Ontario
Marita Moll, Fédération canadienne des enseignant-e-s, Ottawa, Ontario
Craig Montgomerie, Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta
Trevor Owen, Université York, North York, Ontario
Chad Park, AIESEC Canada Inc., Toronto, Ontario
David Porter, Open Learning Agency, Burnaby, British Columbia
John Pringle, Claremont Secondary School, Victoria, British Columbia
Tom Rich, Association canadienne d'éducation, Toronto, Ontario
Hubert Saint-Onge, CIBC Leadership Centre, King City, Ontario
Jean-Pascal Souque, Conference Board du Canada, Ottawa, Ontario
Arie Van der Vlist, Terrasse Vaudreuil, Québec
A.E. (Ted) Wall, Université McGill, Montréal, Québec
Harvey Weir, Université Memorial, St. John's, Newfoundland
Howard L. Yeager, Université de Calgary, Calgary, Alberta

Productions *TACT*

3 décembre 1996